



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Ro og klasseledelse i folkeskolen

Anbefalinger fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse

Søndergaard, Dorte Marie ; Plauborg, Helle; Szulevicz, Thomas; Basse Fisker , Tine

Publication date:
2014

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Søndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulevicz, T., & Basse Fisker , T. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen: Anbefalinger fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet.


General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Dorte Marie Søndergaard
Helle Plauborg
Thomas Szulevicz
Tine Basse Fisker
Torben Mørup
Lene Tetzlaff-Petersen
Mette With Hagensen
Agnete V. Hansen
Gitte Øgendal
Helle Saabye Pedersen
Pia Werborg



UNDERVISNINGS
MINISTERIET

Ro og klasseledelse i folkeskolen

Anbefalinger fra ekspertgruppen
om ro og klasseledelse



Ro og klasseledelse i folkeskolen

Anbefalinger fra ekspertgruppen
om ro og klasseledelse

Dorte Marie Søndergaard

Helle Plauborg

Thomas Szulevicz

Tine Basse Fisker

Torben Mørup

Lene Tetzlaff-Petersen

Mette With Hagensen

Agnete V. Hansen

Gitte Øgendal

Helle Saabye Pedersen

Pia Werborg

Ro og klasseledelse i folkeskolen

Forfattere:

Dorte Marie Søndergaard
Helle Plauborg, ph.d.-studerende
Thomas Szulevicz
Tine Basse Fisker

Redaktionel bistand:

Rambøll

Produktion:

Undervisningsministeriet,
Kommunikation

Design:

Louise M. Jeppesen – www.keeppyourdarlings.com

Fotografi:

Stig Stasig og Istockphoto (side 9 og side 17)

Tryk:

Rosendahls Schultz Grafisk
Printed in Denmark 2014
1. udgave, 1. oplag: 2000 stk.

ISBN:

978-87-603-2993-7

Elektronisk Publikation:

978-87-603-2992-0

Udgivet af Undervisningsministeriet 2014

Indhold

Forord	6
Hvad er klasseledelse? Og hvordan hænger det sammen med inklusion og ro?	8
Praksiseksempel: God klasseledelse	11
Hvordan udøves god klasseledelse?	12
Grundlæggende forståelse af klasseledelse	13
Grundlæggende forståelse af klasseledelse med særligt henblik på inklusion	14
Grundlæggende forståelse af klasseledelse med særligt henblik på ro	16
Gode råd	19
Praksiseksempel: Om irritation og vrede	19
Praksiseksempel: Det faglige, didaktiske og sociale hænger sammen	20
Praksiseksempel: Læring og udvikling er proces	20
Praksiseksempel: Start på lektionen	21
Praksiseksempel: Overvejelser i forberedelsen	22
Praksiseksempel: Inklusion – tydelige rammer for dagen	22
Praksiseksempel: Afslutning på lektioner	23
Praksiseksempel: At lytte sig ind på elevens proces	23
Praksiseksempel: Om at blive til gennem det faglige	25
Praksiseksempel: To elever kommer for sent	25
Praksiseksempel: Gennemførelse af en ledelsesopgave	27
Referencer	28
Læs mere	30

Forord

Klasseledelse har i Danmark været på den pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsorden siden 1990'erne. Klasseledelse beskrives ofte som (en del af) løsningen på de udfordringer i forhold til forstyrrende uro og inklusion, som folkeskolen står overfor. Klasseledelse er et komplekst begreb, og der er skrevet og sagt meget om det. Men den praktiske udøvelse af god klasseledelse er stadig en udfordring på mange af landets folkeskoler. Klasseledelse kan bidrage til at skabe ro og retning på undervisningen og til at fremme inklusion og trivsel. Men det kræver forståelse og refleksion at omsætte det til praksis. Ekspertgruppen for ro og klasseledelse har haft til formål at give anbefalinger til, hvordan skoler og kommuner kan udvikle klasseledelse, styrke skollernes arbejde med at etablere et godt læringsmiljø, udvikle undervisningen og lærernes kompetencer samt mindske forstyrrende uro.

Ekspertgruppen har i perioden januar-juni 2014 afdækket eksisterende national og international forskning om klasseledelse og indsamlet praksiserfaringer fra skolers arbejde med klasseledelse. Denne viden danner grundlag for ekspertgruppens anbefalinger. Resultatet af ekspertgruppens arbejde er beskrevet i rapporten "Ro og klasseledelse i

folkeskolen". Det anbefales, at man også læser denne rapport for at få adgang til den grundlæggende viden fra forskningen.

Nærværende materiale er en kort version af rapporten, som gengiver ekspertgruppens anbefalinger og har til formål at vejlede og inspirere til, hvordan god klasseledelse kan udøves. Materialet henvender sig til lærere, pædagoger og skoleledere, som til dagligt arbejder med klasseledelse, men også til forældre og kommunale forvaltninger, der spiller en afgørende rolle, når det drejer sig om at give udøvelsen af klasseledelse optimale rammer og forudsætninger.

I forbindelse med udarbejdelse af praksiseksempler rettes en tak til Birgit Andersen, skoleleder på Strandgårdskolen; Jane Palsgård Christensen, konstitueret skoleleder på Løvvangsskolen; Anne Hejgaard, inklusionsvejleder på Løvvangsskolen; Søren Jølbæk, lærer på Strandgårdskolen; Niels Andreas Olesen, lærer på Strandgårdskolen; Nina Kristensen, lærer på Kongevejens Skole, og Anne Esbensen Freundlich, lærer på Løvvangsskolen, for deres samarbejde.

Praksiseksemplerne er anonymiserede.

Ekspertgruppen for ro og klasseledelse.

- Dorte Marie Søndergaard (formand for ekspertgruppe om ro og klasseledelse), professor, Institut for Læring og Pædagogik, AU (DPU)
- Helle Plauborg, ph.d.-studerende, Institut for Læring og Pædagogik, AU (DPU)
- Thomas Szulevicz, adjunkt, Institut for Kommunikation, AAU
- Tine Basse Fisker, konsulent og ekstern lektor, Institut for Læring og Pædagogik, AU (DPU)
- Torben Mørup, skoleinspektør, Kvaglundskolen, Esbjerg Kommune, udpeget af Skolelederforeningen
- Pia Werborg, skolechef, Middelfart Kommune, udpeget af Børne- og Kulturchefforeningen
- Mette With Hagensen, forældrerepræsentant, udpeget af Skole og Forældre
- Agnete V. Hansen, elevrepræsentant, udpeget af Danske Skoleelever
- Gitte Øgendal, lærer, Brøndby Strand Skole, udpeget af Danmarks Lærerforening
- Helle Saabye Pedersen, SFO-leder, Glostrup Skole, udpeget af BUPL
- Lene Tetzlaff-Petersen, konsulent hos og udpeget af Kommunernes Landsforening

Baggrund og formål

Et af folkeskolereformens overordnede formål er at løfte det faglige niveau i den danske folkeskole. Under indsatsområdet "En længere og mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring" skal en bred vifte af initiativer bidrage hertil. Reformen bygger på den aftale, regeringen indgik i juni 2013 med Venstre og Dansk Folkeparti, og den aftale parterne efterfølgende indgik med Konservative om et fagligt løft af folkeskolen.

Det er med aftalen besluttet at iværksætte en national indsats, som skal styrke klasseledelse og mindske den undervisningsforstyrrende uro i folkeskolen.

Som led i denne indsats er der nedsat en ekspertgruppe bestående af praktikere fra kommuner og skoler og videnspersoner fra professionshøjskoler og forskningsinstitutter.

Ekspertgruppen har haft til formål på baggrund af eksisterende forskning og viden om klasseledelse at give anbefalinger til, hvordan klasseledelse kan udvikles og undervisningsforstyrrende uro mindskes. Viden og anbefalinger skal indgå som et element i læringskonsulentkorpsets rådgivning af kommuner og skoler.

Hvad er klasseledelse? Og hvordan hænger det sammen med inklusion og ro?

Den eksisterende forskning i klasseledelse rummer en række forskellige forståelser og definitioner af begrebet. Ekspertgruppen har med afsæt i forskning-
en defineret klasseledelse og sammenhængen med
inklusion og ro.

*Klasseledelse defineres som en samlebetegnelse for de
praksisser, lærere og pædagoger anvender til at skabe
et værdigt og meningsfuldt rum for elevers læring og
udvikling.*

*Klasseledelse udgør en kompleks og målrettende
bestræbelse på at rammesætte, organisere, støtte,
facilitere og differentiere lærings- og udviklingsprocesser
for alle elever inden for trygge rammer.*

*I klasseledelse er det didaktiske, faglige og sociale viklet
ind i hinanden.*

Inklusion handler om at inkludere elever i almen-
undervisningen. Elevers måder at fungere på er
som udgangspunkt meget forskellige – både fagligt,
socialt og med hensyn til trivsel. Klasseledelse
handler bl.a. om at skabe overblik over og indsig
i den samlede elevgruppes funktionsmåder og

forskellige udgangspunkter for læring. Udøvelsen
af god klasseledelse kan dermed bidrage til at
fremme inklusionen ved at sætte (yderligere) fokus
på at differentiere undervisningen og tydeliggøre
skolekonteksten for eleverne gennem retningslinjer,
rutiner og aftaler.

Ro og uro er komplekse begreber. Ikke al lyd er støj
for alle deltagere i et læringsrum. Lyd i et lærings-
rum kan være udtryk for engagerede og intense
arbejdsprocesser. Høj lyd kan imidlertid andre
gange være udtryk for disengagement, kedsomhed,
forhøjet fagligt eller socialt angstniveau og/eller
urealistiske krav. Den kan også hænge sammen
med forhold i hjemmet, fritiden mv. Bliver lyd og
uro forstyrrende, vanskeliggøres læringsprocesser.
Selvom forstyrrende uro kan skyldes mange forskel-
lige forhold, bliver det i skolen klasselederens opgave
sammen med sit team at analysere årsagerne og tage
højde for dem i tilrettelæggelsen af undervisningen
og i udøvelsen af klasseledelse.



Fakta om klasseledelse

- Klasseledelsesbegrebet er en oversættelse af det amerikanske begreb "classroom management", men tolkes i Danmark bredere.
- Klasseledelse kom på den danske pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsorden for 15 år siden.
- Lærers undervisningspraksis er en af de faktorer, der har størst forklaringskraft i forhold til fremgang i elevers læring (Nordenbo, S.E., et al. 2008).

Fakta om inklusion

- 96 pct. af alle elever skal inkluderes i almenundervisningen i 2015. I 2013 var 94,9 pct. af alle elever inkluderet i almenundervisningen.
- I dag er kompleksiteten og elevmangfoldigheden øget i klasserummet. Det stiller større krav til lærernes refleksion over, hvordan de bedst muligt kan understøtte alle elever i deres læringsprocesser (Molbæk, M. et al. 2011).



“Ny forståelse
af børn stiller
nye krav til
klasseledernes
måder at indgå
i relationer med
eleverne på”

Fakta om uro og støj

- I en undersøgelse fra 2010-2011 svarer 61 pct. af eleverne i 4.-10. klasse, at mulighederne for at høre, hvad der bliver sagt i timerne, er 'i orden', 34 pct. vurderer, at de er 'nogenlunde' og 5 pct. vurderer, at de 'ikke er i orden' (DCUM, 2012).
- Tidligere tiders ideal om 'den lydige funktionær', som lagde grunden for den autoritære opdragelse, havde udgangspunkt i en udviklingspsykologisk forståelse af barnet som grundlæggende asocialt. I dag ses barnet som grundlæggende socialt. Og idealet er "personer, der er i stand til at tænke og beslutte selv og tage ansvar både for sig selv og for det fællesskab, de er en del af." (Jensen 2006: 32). Dette stiller nye krav til klasseledernes måder at indgå i relationer med eleverne på.

PRAKSISEKSEMPEL: GOD KLASSELEDELSE

Sjette klasse skal i dag stifte bekendtskab med to nye begreber: Median og frekvens. Begreberne præsenteres som et led i et igangværende undervisningsforløb, der omhandler data og chance. Læreren forklarer, at dagens lektion indledningsvis kommer til at indeholde en gennemgang af, hvad median og frekvens er. Dernæst skal eleverne arbejde i deres matematikgrupper med udgangspunkt i en stillet opgave, som de efterfølgende skal præsentere for en anden matematikgruppe fra klassen. "Jeg forventer seriøst arbejde, og at I lytter til hinanden i gruppearbejdet, og hvis vi går over tid, tror jeg, jeg har lidt i banken."

Median forklares med udgangspunkt i nogle eksempler på observationssæt på smartboardet. Via eksemplerne forklarer læreren, at medianen er det midterste tal i observationssættet, og at medianen er det mindste tal i de tilfælde, hvor der er lige mange tal på begge sider. Eleverne stiller undervejs spørgsmål som: "Hvad gør man så, hvis der er lige mange tal på begge sider, og tallene på begge sider er lige store?" Med en bemærkning om, at eleverne i 6. klasse er usædvanligt gode til procentregning, hvorfor frekvensberegninger sandsynligvis ikke vil blive nogen større udfordring for dem, går læreren over til at forklare, hvad frekvens er – igen med udgangspunkt i et eksempel på smartboardet.

Hun beder eleverne beregne frekvensen med udgangspunkt i eksemplet og siger derefter: "Nu skal vi i gang med at arbejde i matematikgrupperne. Halvdelen af grupperne får opgave A, og den anden halvdel får opgave B. I skal bruge det, I i forvejen har lært om data og chance til at løse opgaverne. Opgaverne handler om at finde ud af, hvad I kan lave af matematik med den viden,

I får via opgaverne. Thomas spørger: "Skal vi lave nogle opgaver? Eller skal vi løse nogle opgaver?". Læreren replicerer: "Okay, den forklaring, jeg kom med, var ikke klar. Opgave A lyder: "Skostørrelserne i 6. b er: 38, 35, 39, 40, 42, 37, 38, 36, 40, 40, 37, 38, 36, 35, 41, 39, 37, 38, 41, 43, 41, 40, 37, 36, 38, 38, 39. Hvad kan I lave af matematik med denne viden? Opgave B lyder: Man kaster to terninger... Hvad kan I lave af matematik med denne viden?". "I skal altså finde ud af, hvilke forskellige former for matematik I kan få i spil med udgangspunkt i den af de to opgaver, I får. Jeg har lavet nogle hjælpkort, som I skal bruge, hvis det er svært. I får 12 minutter til opgaven. Er I med på, hvad I skal nu?"

Eleverne går straks i gang. De hjælpes ad med at beregne hyppighed, chance, sandsynlighed, brøker, gennemsnit, typetal, variationsbredde, median og frekvens med udgangspunkt i opgaverne. De udarbejder også tælletræer, hyppighedstabeller og søjlediagrammer. 12 minutter senere lyder en tone, der markerer, at de 12 minutter er gået. Eleverne får nu 8 minutter – 4 til hver gruppe – til at fremlægge deres resultater og forklare deres beregninger for en anden matematikgruppe. Læreren går rundt og sikrer sig, at alle elever får sagt noget under fremlæggelserne.

Opsamlingen på lektionen tager udgangspunkt i spørgsmålet: "Hvilke elementer inden for data og chance har I hørt om? Man må ikke gentage tidligere nævnte elementer, kun supplere med nye." Eleverne nævner i alt 14 elementer inden for data og chance, der har været i spil i forbindelse med opgaveløsningen. Læreren roser: "Det synes jeg godt, vi kan være ganske stolte af. Rigtig godt arbejde, mine damer og herrer. Tak for det!".

Det er et eksempel på god klasseledelse, fordi der er:

- detaljeret og tydelig struktur for lektionen – eleverne ved, hvad de skal, og hvad der forventes af dem.
- tydelig sammenhæng mellem mål, indhold og undervisningsformer.
- løbende feedback – både fra elever til lærer (ved tvivlsspørgsmål om opgavens karakter) og fra lærer til elever (ved lektionens afslutning, hvor læreren giver eleverne feedback på deres præstationer).

Hvordan udøves god klasseledelse?

Ekspertgruppen har udarbejdet en række anbefalinger og praksiseksempler til udøvelse af god klasseledelse. Anbefalingerne rummer først en række forståelser af klasseledelse, inklusion og ro – dernæst en række gode råd til, hvordan denne forståelse kan omsættes i praksis. Måderne at forstå god klasseledelse, inklusion og ro på er en forudsætning for, at rådene kan omsættes til praksis på en hensigtsmæssig måde.

Ekspertgruppens anbefalinger henvender sig især til lærere og pædagoger på skolerne og til skoleledere, men også til forældre og kommunale forvaltninger. Lærere, pædagoger og i nogen grad skoleledere møder dagligt udfordringer, som kræver god klasseledelse. Forældre og kommunale forvaltninger har en mere indirekte, men dog afgørende rolle i forhold til udøvelsen af klasseledelse. Forældres inddragelse i og opbakning til klasseledelse er vigtig. De kommunale forvaltninger giver retningslinjer for skolernes arbejde og prioriteringer og har således betydning for rammerne og forudsætningerne for klasseledelse.

Det skal fremhæves, at klasseledelse ikke kan udøves som en mekanisk 'one-size-fits-all'-rutine. Derfor er det vigtigste aspekt i anbefalingerne den grundlæggende forståelse af klasseledelse, inklusion og ro. Rådene og praksiseksemplerne tjener som inspiration til klasselederne, der selvstændigt kan tænke videre på baggrund af dem og den grundlæggende tilgang, der ligger i forståelserne, således at praksis kan udvikles fleksibelt og tilpasset de forskellige kontekster og elevgrupper, som klasseledelsen skal udøves i forhold til.



Grundlæggende forståelse af klasseledelse

Ekspertgruppen definerer klasseledelse som en samlebetegnelse for de praksisser, lærere og pædagoger anvender til at skabe et værdigt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling. Klasseledelse udgør således en kompleks og målrettende bestræbelse på at rammesætte, organisere, støtte, facilitere og differentiere lærings- og udviklingsprocesser for alle elever inden for trygge rammer. I klasseledelse er det didaktiske, faglige og sociale viklet ind i hinanden. Didaktik står således ikke alene, idet måden, hvorpå klasselederen relaterer til eleverne og leder eleverne til at relatere til hinanden, øver indflydelse på, hvordan faglighed praktiseres, og dermed på hvorvidt didaktiseringen af undervisningen lykkes i forhold til intentionerne eller ej.

Den hensigtsmæssige klasseledelse vil på baggrund af en sådan definition være funderet i en forståelse, der kan konkretiseres i en række grundlæggende principper:

- Som udgangspunkt forstås børn som interesseret i at lære og udvikle sig sammen med andre. Børn forstås på tilsvarende vis som interesseret i at være en del af et lærende fællesskab. Udfordringen består således i at finde vejene og strategierne til at møde, engagere og inkludere alle elever frem for at udpege visse elever som vanskelige eller umulige at engagere og inkludere.
- Det didaktiske, det sociale og det faglige forstås som helt uadskillelige aspekter af det at skabe et velfungerende rum for læring og udvikling for eleverne. Vægten lægges på at støtte etablering og vedligeholdelse af fællesskaber og gode relationspraksisser eleverne imellem og imellem voksne og elever.
- Læring og udvikling rammesættes og faciliteres med udgangspunkt i såvel de enkelte elever som i elevgruppen som helhed. Læring forstås både som en individuel og en kollektiv proces.
- I arbejdet med klasseledelse vil der hele tiden være opmærksomhed på elevernes ressourcer og forskelligheder. Derfor vil klasselederen være parat til altid at løse og imødegå kategoriseringer og fastlåsnings af eleverne og løbende søge at tilbyde dem nye positioner, der synliggør og bygger videre på deres ressourcer.

På baggrund af disse principper forstås og udøves klasseledelse som en fleksibel og dynamisk praksis, der tager sig forskelligt ud fra klasseleder til klasseleder, og som varierer alt efter elevernes alder, elevernes baggrund, samt hvilke fag og hvilket indhold der undervises i. Klasseledelse er derfor også en praksis, der hele tiden justeres og fornyes, og som ikke kan udøves som en mekanisk 'one-size-fits-all'-rutine.

Grundlæggende forståelse af klasseledelse med særligt henblik på inklusion

Det er en aktuell uddannelsespolitisk målsætning, at 96 pct. af alle elever skal inkluderes i almenundervisningen. Med denne ambition bliver arbejdet med at skabe overblik over og indsigt i elevgruppens forskelligartede funktionsmåder og udgangspunkter for læring særdeles vigtigt som en del af det at lede en klasse.

Elevgrupper må i udgangspunktet forstås som meget forskellige, ligesom klasser og læringsmiljøer typisk vil rumme mange forskellige menneskelige funktionsmåder. Man vil i forskellige elevgrupper finde måder at fungere på, som rangerer fra fx tavshed og passivitet til uro og hyperaktivitet; fra fagligt meget høje til meget lave præstationer; og som også kan rumme forskellige tilstande omhandlende fx angst, fysiske handicap, støjoverfølsomhed og tilstande, som i dag italesættes gennem diagnoser.

Denne elevdiversitet udgør en udfordring for klasseledere, og eftersom den nye inklusionsambition ophæver et par årtiers praksis med at udskille en ganske stor del af eleverne fra almenundervisningen, så opstår der behov for ændringer i både organiseringspraksis, undervisningstilrettelæggelse og italesættelse af elever.

Ekspertgruppen vil på den baggrund anbefale en forståelse af inklusion i relation til klasseledelse formuleret i følgende principper:

- I overgangsperioden frem mod inklusion af næsten alle elever har begrebet 'inklusions elever' dækket de tidligere ekskluderede elever. Målet med skolen for alle er imidlertid, at alle elever bliver forstået og mødt som elever – om end forskellige. Hermed ophører relevansen af begrebet om 'inklusions elever', eftersom alle elever uanset forskelle i funktionsmåder vil indgå som del af elevgruppen. Der bliver således på sigt ikke behov for at udpege bestemte af klassens elever som 'inkluderede' i modsætning til andre elever.
- Klasselederens opgave bliver sammen med sit team og øvrige samarbejdspartnere at analysere og skabe overblik over den variationsbredde i funktionsmåder og lærings- og udviklingstilgange, der findes i elevgruppen, og som klasseledelsen skal kunne tage højde for didaktisk, socialt og fagligt. På den baggrund bliver det ligeledes klasselederens opgave at lægge undervisningen til rette på måder, der imødekommer såvel individuelle som kollektive lærings- og udviklingsprocesser – og herunder at differentiere i undervisningsaktiviteter, undervisningsmate-



rialer, didaktiske tilgange, fysiske placeringer, læringskrav og læringsforventninger, forventninger til samarbejdsformer m.m. på måder, som optimerer elevers lærings- og udviklingsmuligheder uanset deres forskelligheder.

- I takt med den øgede elevdiversitet bliver det ligeledes klasselederens opgave at hjælpe til med at skabe en tolerant klassekultur, hvor elever gensidigt respekterer og accepterer hinanden. Dette ansvar løftes i samarbejde med teamet, skolens ledelse, elever, forældre o.a.

“Klasser og læringsmiljøer vil typisk rumme mange forskellige menneskelige funktionsmåder.”

Grundlæggende forståelse af klasseledelse med særligt henblik på ro

I forlængelse af de beskrevne måder at forstå klasseledelse samt klasseledelse og inklusion på bliver det samtidig nødvendigt at arbejde med et differentieret begreb om ro og uro. Ekspertgruppen anbefaler som et første skridt i den retning, at der skelnes mellem uro og støj. Ikke al lyd er støj for alle deltagere i et læringsrum. Lyd kan i et læringsrum være udtryk for arbejdsprocesser, der rummer fagligt engagement og intense samtaler. Høj lyd kan andre gange være udtryk for disengagement, kedsomhed og afkobling fra undervisning, der ikke motiverer. Høj lyd og støj kan også være udtryk for bestræbelser på at lindre angst og spændinger af enten faglig eller social art. Den kan endvidere være udtryk for både fagligt stærke og svage elevers oplevelse af ikke at blive engageret i lærings- og udviklingsopgaver, der matcher deres forudsætninger og videre udviklingshorisont. Undervisningsforstyrrende uro kan også skyldes forhold uden for skolen, fx i familien eller på andre af de arenaer, hvor børnene deltager (fx fritidsaktiviteter).

Undervisningsforstyrrende uro og støj kan med andre ord skyldes mange forskellige forhold. Men i skolen bliver det klasselederens opgave sammen med sit team (og hvis vanskelighederne er særligt omfattende da eventuelt sammen med skolens ledelse og

med klassens forældre) at analysere årsagerne og tage højde for dem i tilrettelæggelsen af undervisningen og i sin udøvelse af klasseledelse.

Uanset om den undervisningsforstyrrende uro har direkte sammenhæng med disengagement og kedsomhed, med et forhøjet socialt eller fagligt angstniveau, med uklare krav og mål eller krav, der ikke matcher elevernes lærings- og udviklingshorisont – eller om uroen skyldes forskellige forhold uden for undervisningsmiljøet – så vil klasselederens analyse og tilrettelæggelse af undervisningen kunne virke mindskende i forhold til den forstyrrelse, der er tale om, og bidrage til en hensigtsmæssig læring disse forhold til trods.

Søges årsagsforklaringer til uro alene i enkeltelevers personlighedstræk, og mødes uroen alene med negative sanktioner (udskældning, eksklusion fra undervisning o.a.), vil der kun være tale om symptombehandling. Anbefalingerne i forhold til undervisningsforstyrrende uro tager derfor afsæt i klasselederens og teamets analyse af klassens dynamikker og i en refleksion over målrettede tiltag i forhold til undervisningstilrettelæggelse og relationspraksisser.



Med inklusionsambitionen som fokus må det dernæst bemærkes, at støj kan udgøre en særlig udfordring for en del elever. Det, der for nogle elever udgør den lyd, som intense og engagerede faglige arbejdsprocesser afstedkommer, kan for andre elever udgøre en ødelæggende og koncentrationsnedbrydende støj. Givet elevgruppens sammensætning af forskelligartede funktionsmåder bliver det en klasseledelsesopgave at organisere og tage højde for disse forskelligheder på måder, der samtidig imødekommer nogle elevers følsomhed over for støj og andre elevers oplevelse af gensidig faglig engagering med et vist lydniveau. Begge oplevemåder og engagementsformer må tilkendes lige stor legitimitet i et læringsrum. Opgaven med at få dette til at fungere påhviler ikke klasselederen alene. Opgaven beror på et godt samarbejde inden for teamet, med skolelederen, eleverne og forældrene.

For at differentieringen skal kunne lykkes, må der – ud over en løbende analyse og evaluering af elevernes funktionsmåder og behov – også sikres fysiske og indretningsmæssige muligheder for, at disse behov kan imødekommes. De fysiske omgivelser må organiseres, så de bidrager til at muliggøre fleksibilitet i undervisningen, men også tydelighed, overskuelighed og forudsigelighed. Klasselederne må endvidere tilbydes kompetenceudvikling specifikt rettet mod disse differentieringsopgaver.

Det anbefales, at klasseledelse med særligt fokus på ro og uro forstås ud fra følgende principper:

- Uro forstås i sammenhæng med faglige, didaktiske og relationelle processer. Selv elever, der af forskellige årsager er meget urolige og voldsomme, vil agere forskelligt i forskellige læringsrum, afhængigt af den skolekultur og det

klassemiljø, de inkluderes i, og afhængigt af den klasseledelse, der udøves. Uhensigtsmæssig uro kan således udgøre et symptom på, at klasseledelsen og læringsmiljøet skal udvikles yderligere. Symptomet kan derfor læses som en opfordring til klasselederen, teamet og skoleledelsen om at skærpe refleksionen over udøvelse af klasseledelse.

- I analysen af klassens funktionsmåder skelnes mellem på den ene side lyd, der udtrykker fagligt engagement og intense arbejdsprocesser eleverne imellem, og på den anden side lyd, der er en effekt af en afkobling fra de lærings- og udviklingsprocesser, klasselederen har søgt at etablere. Der kan i forbindelse med uro også være tale om forhold uden for læringsmiljøet, fx kan børnene være involveret i vanskeligheder i familien eller i fritidsklub eller andet. Uanset årsager vil en skærpet analyse af tilrettelæggelsen af undervisningen være påkrævet i tilfælde af undervisningsforstyrrende uro, og justering af de differentierede læringstilbud kan være nødvendig.
- Klasselederen og teamet vil i deres analyse af klassens funktionsmåder være særligt opmærksomme på de vanskeligheder, nogle elever kan have med krav om lydafholdenhed og eventuelt også med afkald på fysisk aktivitet. De vil ligeledes være opmærksomme på de vanskeligheder, andre elever kan have med høj og vedvarende lyd. I analysen vil de forsøge at tage højde for alle elevers funktionsmåder.
- Klasselederen vil i tilfælde af uro og uhensigtsmæssig undervisningstilrettelæggelse naturligt søge støtte til den nødvendige problemanalyse i sit team og/eller hos sin ledelse og søge muligheder for kompetenceudvikling efter behov.

Gode råd

Rådene er inddelt i fem temaer:

- Læringsmiljø
- Undervisningstilrettelæggelse og gennemførelse
- Evaluering og gensidig respons
- Relationer
- Analyse, rammer og samarbejde.

I forhold til **LÆRINGSMILJØ** anbefales det:

- At der etableres et arbejdsmiljø i klassen med fokus på faglighed og indholdsmæssig klarhed.
 - At der stilles høje, men realistiske faglige mål – altid differentieret på måder, som muliggør succesoplevelser for alle elever uanset deres aktuelle lærings- og udviklingshorisont, og at forventningerne formuleres tydeligt, så eleverne får et klart indtryk af, hvordan de kan gøre det godt.
 - At skolekonteksten tydeliggøres ved fra skoleårets start at aftale regler og rutiner, der skal gælde i klassen.
 - At klasseledelse tænkes og gennemføres med forståelse for den indre sammenhæng mellem didaktik, socialitet og faglighed.
 - At klasseledelse gennemføres med en klar forståelse af, at belønning og positiv spejling fremmer læring og udvikling effektivt.
 - At der skabes et læringsmiljø, som er præget af dialogisk frem for monologisk kommunikation og af åbne spørgsmål og processpørgsmål.
 - At elevernes forskelligheder anskues som en ressource i undervisningen, og der skabes rum for, at eleverne kan arbejde på forskellige måder og i forskellige tempi.
- At det vurderes, om evt. uro og forstyrrelse skal forstås som signal om behov for yderligere analyse og mere grundigt arbejde med tilrettelæggelse af undervisningen.

Praksiseksempel: Om irritation og vrede

En lærer fortæller: "Jeg bruger ikke undervisningstiden på at skælde ud, når der sidder 22 andre. Det er jo helt åndssvagt at gøre. Og hvis jeg bliver irriteret i timen, så ... altså én ting er jo at lave den der professionelt vrede lærer: 'Nu er jeg sur – du overskred en grænse!'. Det gør jeg jo også en gang imellem. Men jeg vil for næsten enhver pris undgå andet end at sige: 'Det er for meget' og så slut! Jeg vil aldrig nogensinde stå og blive ved; så er alt flow jo røget i undervisningen! Så bliver dét fokus de næste 10 minutter for alle. Det er for tåbeligt. Det er bare lettere sagt end gjort, for nogle gange så bliver jeg jo også andet end bare professionelt vred. Det skal man så bare lære at lade være med at udtrykke. Eller lære at lade være med at reagere på. Det kan være svært."

Praksis eksempel: Det faglige, didaktiske og sociale hænger sammen

Læreren har flere elever i klassen, som kæmper med dilemmaer og vanskeligheder i deres liv. Jemil har forældre, der har lagt fremtidsplaner for ham, som han er helt uenig i. Han vil ikke på den skole, de har udpeget efter 8. klasse – og hans strategi er at 'gøre sig dårlig' i alle fag, så han heller ikke risikerer at få adgang til den skole, de har udset sig. Jannick er så mærket af mobning på en skole, han gik på tidligere, at han kun tør være i klassen få timer om ugen osv. Alle disse vanskeligheder bliver en del af lærerens overvejelser, når hun planlægger undervisningens struktur og indhold: Hun overvejer, hvordan de forskellige børn i løbet af den næste lektion kan bringes til at deltage på måder, der giver succesoplevelser, og som ikke kolliderer med de vanskeligheder, de har, og på måder, der kobler dem fra. Hvem skal Jannick fx arbejde sammen med i matematik for at være tryk i dag i klassen? Hvilken opgave kan engagere Jemil så meget, at hans selvinstruktion om at være uengageret og udygtig udfordres? Læreren tænker undervisningen nøje igennem med sådanne ting for øje – mens hun overvejer, hvilke klasseledelsesgreb hun skal anvende.

En række studier peger på, at måden faglighed udøves på, og måden undervisningens faglige indhold og tilrettelæggelse foregår på, i højere grad skal medtænkes som et centralt aspekt i klasseledelsesbegrebet (se eksempelvis Brophy 1982, Doyle 2006: 111).

Praksis eksempel: Læring og udvikling er proces

Læreren fortæller: "Det er vigtigt, at se læring og udvikling som en proces. Og som noget der foregår gennem små skridt. Man må se succeser som det at gå de små skridt – man skal ikke hele tiden måle i forhold til det endelige mål. For én af drengene i klassen er det en succes overhovedet at stå op om morgenen og at møde til tiden. Målt i forhold til, hvad der var tidligere, hvor han ikke kom i skole overhovedet, er det en succes. Men vent og se, hvor langt han er nået om et halvt år! Mange små skridt – og han vil fungere på en helt anden måde."

Denne tilgang betyder også noget for, hvordan man tilrettelægger sin undervisning, fortæller læreren. "Jeg prøver at lave projektorienteret undervisning på den måde, at samme tema kan give forskellige opgaver, som så er tilpasset til det, de forskellige elever kan på det tidspunkt. Målet er, at alle kan få en succesoplevelse. Alle skal strække sig og kunne klare det, de bliver bedt om – men det er forskellige opgaver, de får. Det kræver selvfølgelig forberedelse at lave de temaer, der muliggør differentiering på den måde, men når de så siger: 'Arh, det kunne vi godt!', så gider de også mere bagefter. Til gengæld må det ikke være for nemme opgaver. Det gennemskuer de med det samme, og så gider de ikke. Hvis ikke der er en udfordring, som er mulig og inden for rækkevidde, så virker det ikke". "I vores team er klasserumsledelse, relationskompetence og anerkendende tilgang en fælles strategi. Og så denne her forståelse af processer. Du kan ikke løfte det alene", fortæller han.

I forhold til **UNDERVISNINGSTILRETTE- LÆGGELSE OG GENNEMFØRELSE** anbefales det:

- At undervisningen planlægges detaljeret, hvilket blandt andet indbefatter, at klasselederen på forhånd formulerer tydelige intentioner om, hvad eleverne skal lære, og expliciterer disse intentioner i form af mål, som klasselederen løbende taler med eleverne om og evaluerer sammen med dem.
- At det underforståede i undervisningen expliciteres, så lærerens faglige og didaktiske overblik deles med eleverne, og meningsfuldhed i undervisningen fremmes.
- At der i den detaljerede planlægning etableres koblinger mellem tidligere lært stof og nyt stof, og at der sikres sammenhæng mellem mål, indhold i undervisningen og undervisningsmetoder.
- At undervisningen planlægges og gennemføres som varieret, og eleverne holdes til ilden, så alle elever bliver aktive deltagere i undervisningen.
- At undervisningen startes og afsluttes positivt, og der arbejdes på at sikre kontinuitet og momentum i undervisningen, så alle elever oplever sig optimalt udfordret og relevant imødekommet i forhold til netop deres lærings- og udviklingsmæssige horisont.
- At der arbejdes med smidige overgange i undervisningen – gerne fulgt af fysiske markeringer, fx i form af særlige steder for instruktioner, særlige steder for særlige opgaver, farver anvendt til markering af funktioner og placeringer etc.

Det gode lederskab af klassen indebærer, at overgange er smidige, og at processen i klassen ikke taber tempo ved skift mellem forskellige aktiviteter; klassens arbejdsproces skal være jævnt fremadskridende og må ikke forstyrres af forskellige typer afbrydelser. (Christer Stensmo et al. 2009)

Praksiseksempel: Start på lektionen

Læreren skriver op på smartboardet, hvad der skal ske i timen:

- Udlevering af opgaver
- Sæt jer sammen to og to
- Kort fælles opgave om frekvens
- Etc.

Læreren siger: "Vi gider ikke stress. I skal bare arbejde lige så fornuftigt, som I plejer at gøre!". Alle er med på, hvad der skal ske i timen. De får udleveret opgaven og bliver bedt om at formulere, hvad formålet er med opgaven, og hvad det er, de skal opnå med den. Først når hun har sikret sig, at alle har forstået præcist, hvad der skal ske, og hvad formålet er, sættes uret i gang, og de får nøjagtig 10 minutter til at nå første del. Alle arbejder koncentreret.

I interviewet efter timen fortæller læreren: "Vi opdagede jo hurtigt i vores team, at uanset om vi lavede cooperative learning eller gruppearbejde, eller hvad vi gjorde – hvis ikke eleverne vidste helt præcist, hvad de skulle lave, hvad det var, de skulle lære, så virkede det ikke. Så blev de urolige."

Succesfulde klasselederes undervisningspraksis er blandt andet kendetegnet ved, at lærerne deler deres didaktiske overblik med eleverne, så eleverne mærker, at der er tænkt på dem og de spørgsmål, de eventuelt måtte sidde inde med. (Plauborg et al. 2010)

Praksiseksempel: Overvejelser i forberedelsen

En lærer fortæller, at når han forbereder sig til engelsk-timen, tænker han over, hvilken struktur og hvilke aktiviteter der vil kunne få eleverne til at tale engelsk – hvad kan forhindre dem i at glide tilbage i dansk eller i bare at svare på spørgsmål med et 'yes!' eller et 'no!'. Derfor kan emnet heller ikke være for overordnet, tænker han – det bliver en hæmsko for dem. De skal have noget baggrundsviden for at kunne tale med om emnet. "Tag fx sociale netværk, det ved de alle sammen noget om", siger han. "Så kan de koncentrere sig om at snakke sproget eller skrive sproget, hvad jeg nu vil have dem til, fordi emnet er nemt tilgængeligt. Alle kender Facebook og Twitter."

Dernæst er det meget vigtigt, at strukturen er helt klar – de skal vide præcist, hvad de skal gøre, så de er trygge ved opgaven. "Hvis jeg til gengæld vælger at skifte en struktur ud i undervisningen, som vi ellers har arbejdet med et stykke tid – så tillader jeg, at de snakker dansk, for så skal vi have den nye struktur på plads og have tryk i forhold til den, før vi igen kan koncentrere os helt og aldeles om at bruge engelsk."

Men klasserne er også forskellige, fortæller han. Han har samme didaktiske strategier parat til begge de klasse, han har i engelsk, men han ved, at i z-klassen vil han kunne få alle til at tale engelsk ved at starte en diskussion, hvor nogle elever instrueres i at indtage en bestemt holdning, andre i at indtage en anden holdning – det går bare ikke i y-klassen. Der skal han gøre noget helt andet for at få dem til at bruge sproget aktivt. Målet er, at de taler og skriver engelsk – så må midlerne skifte og tilpasses.

Praksiseksempel: Inklusion – tydelige rammer for dagen

Hver dag starter på samme måde i 2. x. De har på skift dansk og matematik i første time, og begge lærere introducerer dagen med at skitsere rammerne. Når klokken ringer, indfinder alle børn sig forholdsvis hurtigt i klassen og sætter sig på deres pladser. Læreren råber elevernes navne op, og rutinen indebærer, at de alle kigger på hende og svarer højt og tydeligt, når deres navn bliver råbt op. Hun får derfor lige set alle børnene i øjnene, inden timen starter for alvor. Herefter udvælges en elev, som skal skrive dagens skema på tavlen. Skemaet hænger ved siden af tavlen, og opgaven er at overføre dagens skema til større skrift på tavlen med tydelig markering af 10-pausen og spisebrikvarteret. Desuden snakker man om, hvem der er dukse, og det skrives på tavlen, hvem der henter mælk, hvem der fejer osv. Det bliver også noteret på tavlen. Hvis der skal ske noget usædvanligt, eller de får vikar i nogle af timerne, snakker de også om det.

I dag starter dagen fx med læsestund. Det betyder, at alle børn skal læse en halv time i en bog, de selv har valgt, og samtidig er de forældre, der har mulighed for det, inviteret til at deltage. Der står fem forældre klar til at læse på skift med børnene, så alle børn får læst med en voksen i dag. Læreren gennemgår, hvordan det foregår, og forklarer, at børnene efter den halve times læsning skal skrive i en læselog. Derefter fortæller hun, hvad klokken er, når læseaktiviteterne er slut.

I løbet af denne morgenrutine sikrer læreren sig løbende, at alle følger med og har forstået, hvad der skal ske. Aksel har desuden på sit bord en række piktogrammer over dagens forløb, som svarer til det, de har gennemgået på tavlen, blot i visuel form. Læreren og Aksel har sammen sat piktogrammerne på hans bord et par minutter før, det ringede ind til timen.

I forhold til **EVALUERING OG GENSIDIG RESPONS** anbefales det:

- At der føres logbog eller andet over elevernes faglige progression for derved at hjælpe dem og deres forældre til at få blik for egne læreprocesser og støtte klasselederens overblik over processerne.
- At der gives feedback på elevernes arbejde på måder, der viser vejene videre, og som på opmuntrende og selvtillidsstyrkende måder motiverer eleverne til at følge disse veje.
- At klasselederen er modtagelig og opsøgende over for elevernes tilbagemeldinger på undervisningen, også dem som ikke nødvendigvis er sprogliggjorte fra elevernes side (fx tilbagemeldinger i form af at eleverne går i stå eller har svært ved at forstå, eller hvor der er uklarhed i sammenhænge i undervisningen, lærerinstruktioner, forklaringer o.a.).

- At inddragelse af elever generelt prioriteres, hvor det er muligt, både i forhold til respons på undervisning, i forhold til fremadrettede planer for undervisning og i forhold til klassens aktiviteter i øvrigt.
- At fejl og misforståelser ansues som en mulighed for at lære for alle elever i undervisningen gennem klasselederens påpegning af de lovende aspekter i den opgaveløsning, der er forsøgt.

Det er, ifølge Hattie, afgørende, at læreren ser læring og undervisning fra elevernes perspektiv og søger feedback fra eleverne. Feedback er et centralt begreb i hans meta-analyser, og det indebærer, at læreren hele tiden er modtagelig og opsøgende overfor elevernes tilbagemeldinger på undervisningen – også de tilbagemeldinger, der ikke viser sig sprogligt, men blot i måder at agere og reagere på. (Hattie 2009)

Praksiseksempel: Afslutning på lektioner

Læreren bruger afslutningen på lektionen til at opnå indsigt i elevernes læring. Hun spørger fx eleverne, hvad de har brug for, at der er fokus på i næste lektion, nu hvor de har arbejdet med magnetisme i fysik nogle gange. Kunne de lige tænke over, hvad de har brug for, for at forstå emnet helt – om der er noget, der hænger lidt for dem eller noget, de er blevet rigtigt nysgerrige på? Hun starter en runde og beder hver elev i én sætning give en tilbagemelding.

Tilbagemeldingerne kan handle om: "Jeg har brug for, at du forklarer det der begreb igen", eller "jeg har brug for et eksempel på, hvordan de der ting hænger sammen" osv. Læreren bruger tilbagemeldingerne i sin forberedelse af de næste undervisningsgange.

Praksiseksempel: At lytte sig ind på elevens proces

"Det er vigtigt at give eleverne strategier til at løse opgaverne i stedet for at give dem løsningerne, når de spørger", fortæller matematiklæreren. Når eleverne spørger: "Hvordan skal vi løse opgaven?", skal man svare: "Hvad ved vi? Hvad ved vi mere? Hvad kan vi så gøre som det første skridt?", fortæller han. "Man skal stille den slags åbne spørgsmål og give dem strategier til selv at søge sig frem til løsninger og finde processer, der fører derhen."

Læreren siger, at dette er en måde at respektere eleverne på, fordi ideen jo er, at eleverne skal nå frem til selvstændigt at løse opgaver. Man må finde de kompetencer, de allerede har, og aktivere dem i opgaveløsningen. En dygtig matematiklærer er ikke bare en fagligt dygtig matematiker – det er en, der kan sætte sig ind i, hvor eleven er matematisk. En, som kan sætte sig lyttende ind i den position, og derfra kan spore eleven videre. "Derfor er sproget også supervigtigt, når der skal læres naturvidenskabelige fag – for sproget rummer strategierne", fortæller han.

I forhold til **RELATIONER** anbefales det:

- At der i den løbende analyse af klassens variation af funktionsmåder arbejdes aktivt og målrettet med at vriste elever ud af eventuelle fastlåste kategoriseringer ('den dumme', 'den umulige', 'den stille', 'den støjende', 'den nørdede' etc.) gennem at tilbyde nye spejlinger af ressourcer hos den enkelte eller gruppen og gennem at engagere i nye samarbejder og nye mulige aktiviteter og positioner.
- At klasselederen er opmærksom på, at venskabsdannelser og tilhørsforhold udgør en central og legitim del af skolelivet for eleverne, og at venskaber og tilhør derfor også figurerer i undervisningssituationen – både som parallelle aktiviteter og integreret i det faglige samarbejde.
- At der arbejdes på etablering af positive og værdighedsskabende relateringspraksisser med opmærksomhed på elevernes indbyrdes relationer, og på at relationer mellem klasselederen og elever øver indflydelse på såvel elevers læring som elevers selvtillid, autonomi, motivation og oplevelse af at gå i skole samt motivation for at uddanne sig videre.
- At klasselederen i den forbindelse er opmærksom

på – og ikke er opmærksomhed på, at eleverne aflæser klasselederens og andre voksnes relation til de øvrige elever i klassen og herigennem påvirkes i deres syn på hinanden og i deres forståelse af normer for relatering.

- At klasselederen er opmærksom på, at eleverne vægter relationer præget af retfærdighed og retningslinjer, som beskytter og respekterer dem.

Forskningen på området viser, at relationer lærer og elever imellem ikke blot har betydning for, hvad eleverne lærer, men også øver indflydelse på elevers oplevelse af det at gå i skole, af undervisningen og af faget. (Pianta 2006)

Forskning viser også, at lærere via deres måder at relatere til eleverne på har stor betydning for, hvordan eleverne har det. (Osterman 2000: 340)

Eleverne tager bestik af lærerens relation til de øvrige elever i klassen, hvilket øver indflydelse på deres egen relation til læreren. (Hughes, Cavell & Wilson 2001)

Relateringspraksisser lærere og elever imellem influerer på, hvordan eleverne indbyrdes relaterer til hinanden. (White & Kistner 1992)



Praksiseksempel: Om at blive til gennem det faglige

En lærer forklarer, at han 'opdrager gennem det faglige'. "Jo", siger han, "det er sådan, at når eleverne vokser igennem det faglige, så bliver de generelt mere modne. Jeg har eksperimenteret med at arbejde med det sociale som et selvstændigt fokus, altså med opdragelse som noget der er adskilt fra det, vi laver fagligt. Faktisk har jeg brugt en masse tid og mange timer på det. Men jeg oplevede, at når vi kom tilbage til at skulle arbejde fagligt, så var det væk igen! Det, jeg kalder opdragelse, skal ske gennem det faglige, knyttet tæt til det faglige." Han fortsætter: "Hvis man tilrettelægger det faglige sådan, at alle får nogle succesoplevelser, så virker det. Tag fx Jerry. Han var totalt umulig at have med at gøre på et tidspunkt, men efter at vi havde justeret i måden at undervise klassen på, så blev han gradvis fagligt god, og så kunne vi sige til ham: 'Hvor er du altså god! Det der kan du rigtig godt!' Og nu er han helt velfungerende. Hvis selvværdet er for lavt, så er eleverne urolige og umulige – men hvis man kan tilrettelægge det faglige, så deres selvværd vokser og finder på plads, så får man velfungerende børn ud af det! Det skal give mening for børnene. Man skal kunne sige: 'Du er god nok, som du er; men du kan blive dygtigere, og snart er du også dygtigere'. Det virker!".

Læreren siger videre: "Klarheden i fremskridtene er vigtig her. Man skal kunne sige: 'Når I går herfra om 85 minutter, så kan I det og det'. Og når de så siger: 'Arh, tror vi lige på det?', så skal man være sikker og kunne vise det: 'Jeps, det skal I tro på, vent og se!' Når de så oplever, at det sker, så har man meget mere velfungerende børn."

Praksiseksempel: To elever kommer for sent

Thomas er kommet for sent til første time i 9. y. Det er ikke første gang. Læreren snakker lidt med ham i pausen før 4. time og hører, hvorfor han kom for sent. Men læreren forlader samtalen igen, så snart timen begynder. 13 minutter inde i timen kommer Anja. Læreren siger ikke noget. I interviewet efter timen fortæller han, at begge elever jo godt ved, at det er forkert at komme for sent. Men Anja har sine grunde – de handler om, at hun vil nå hjem og bade efter idræt, og så går det nogle gange galt med at nå frem i tide. Og for Thomas er morgener en stor udfordring. Læreren vurderer imidlertid, at det at standse al aktivitet i klassen og give sig til at skælde ud er helt formålsløst. "Hvis jeg tager samtalen med dem, så gør jeg det ikke i klassen", fortæller han. "Jeg gider ikke bruge de 20 andre elevers tid på, at de kommer for sent. De ved jo godt, at de kommer for sent, og at jeg ikke synes, det er ok – det snakker vi om uden for undervisningstimen. Det bliver aldrig en seance i timen. Jo mindre energi jeg bruger på det i timen, jo bedre bliver min undervisning. Og jo mindre forstyrrer det de andre".



I forhold til **ANALYSE, RAMMER OG SAMARBEJDE** anbefales det:

- At analyser af elevers og elevgruppers funktionsmåder og dertil hørende lærings- og udviklingshorisonter gennemføres i samarbejde inden for teamet og i tilfælde af særlige udfordringer sammen med skolens ledelse.
- At der er opmærksomhed på nødvendigheden af relevant og hensigtsmæssig fysisk indretning, således at der er tydelige markeringer af, hvilke forskellige formål forskellige områder i klasserummet og undervisningsmiljøet mere bredt (gange, skolegård) tjener.
- At der er opmærksomhed på skoleledelsen som en ressource i forhold til at skabe et tydeligt værdigrundlag, funderet i fælles ejerskab blandt skolens klasseledere og teams og integreret i skolens hverdagspraksis.
- At skoleledelsen ligeledes er tydelig med sit ansvar for at etablere klare mål og forventninger, støtte udvikling af samarbejde i teams og gensidig støtte mellem klasselederne samt med sit ansvar for at etablere muligheder for løbende relevant kompetenceudvikling.
- At skoleledelsen aktivt understøtter klasseledernes bestræbelser på at arbejde inkluderende, fx gennem målrettet kompetenceudvikling til klasseledere og etablering af rammer for supervision og sparring.
- At der etableres synlige og tydelige beslutningsveje, hvor beslutninger truffet i ledelse og pædagogiske udvalg er velorganiserede, og at arbejdsgange og procedurer for deres gennemførelse er klare.



Særligt for forældre:

- At der er opmærksomhed på forældre som en værdifuld ressource i forhold til viden om elevers oplevelser af læringsmuligheder og relateringspraksisser i læringsmiljøet og dermed også opmærksomhed på forældre som potentielt værdifulde sparringspartnere for klasseledere.
- At forældrene anerkender vigtigheden af og deltager i samarbejdet med skolen og de fagprofessionelle om arbejdet med klasseledelse, og at skoleledelsen tilskynder til og skaber rammerne for, at et sådant samarbejde kan finde sted.
- At skolen er opmærksom på at inddrage alle forældre (uanset forskelligheder mht. forventninger og forudsætninger) i strategier for god klasseledelse. Et fælles afsæt kan bl.a. skabes ved at invitere forældrene til fælles arrangementer, hvor skolens principper og værdiregelsæt drøftes på tværs af klasser, og gennem etablering af gode og respektfulde relationer mellem klasseledere og forældre.

Særligt for kommuner:

- At der er opmærksomhed på kommunernes ansvar for, at der er kvalificeret personale, som kan understøtte god klasseledelse, inklusion og godt læringsmiljø, til stede på alle skoler.
- At arbejdet med klasseledelse indtænkes i samarbejdet mellem kommuner og læringskonsulenter, så sidstnævnte kan vejlede og styrke de fagprofessionelle i deres daglige arbejde med klasseledelse.

Praksis eksempel: Gennemførelse af en ledelsesopgave

En stor del af eleverne på skolen kommer fra familier med kort uddannelsesbaggrund. Der er 80 pct. af dem, som er tosprogede. Skolen havde i mange år, før den nye leder kom til, været præget af en ganske opgivende holdning: "Hvis bare vi havde nogle andre elever!", eller "vi kan jo ikke ret meget med den type af elever, som vi har her!", lød det hele tiden. For den nye leder blev det helt essentielt at ændre den holdning så hurtigt som muligt. Hun besluttede sig til at sætte og fastholde nye standarder: Ethvert tilløb til ikke-respektfuld omtale og relatering til elever blev anholdt og udfordret. Holdningen til eleverne er siden blevet systematisk ændret, så eleverne ikke længere forstås som fagligt tunge og vanskelige, men som nogle der gerne vil lære og udvikle sig. Nu tænker lærerne i stedet, at det handler om at finde de pædagogiske og didaktiske tilgange, der virker for de forskellige elever. Personalerummet er ikke længere et sted, hvor man puster ud med lidt 'brok' over 'umulige elever'.

Fra starten blev der sat ind med en fokuseret kompetence- og organisationsudvikling. Faglærere blevet faguddannet, der blev arbejdet med tydelige mål og med at øge linjefagsdækningen. Alle fik kurser i dansk som andetsprog. Fagteams og årgangsteams fik intensive kurser på skolen for at kæde kompetence- og organisationsudvikling tæt sammen. Konsulenter arbejder stadig løbende med aktionslæring i skolens årgangsteams.

Al planlægning og prioritering på skolen og i de enkelte teams tager udgangspunkt i elevernes læringsmål. De 'særligt visiterede børn' er af og til med i 'almenskolen'. De er en del af de 4 pct., der ifølge ministeriets inklusionsambitioner ikke skal inkluderes. På denne skole betragtes de som en gave, fordi lærerne lærer af dem, når det gælder opgaven med at udvikle didaktiske og pædagogiske tilgange til at få undervisningen til at virke.

I hele denne organisationsudvikling har skolen arbejdet med at opbygge et repertoire af strategier, der rummer mange forskellige teorier og pædagogisk, didaktiske tilgange – for derigennem mest fleksibelt at kunne hente de strategier frem, der virker for de forskellige klasser, forskellige elever og forskellige lærere.

Omstillingsprocessen var imidlertid vanskelig for en del af lærerne. Nogle forlod skolen i løbet af de første år. Faktisk blev ca. 50 lærere inkl. tillidsmanden skiftet ud hen over nogle år. Men samtidig voksede skolen. Nye lærere blev rekrutteret gennem annoncering, som stillede høje krav og lovede deltagelse i en 'spydspidsskole' – resultatet var mange ansøgere til hver stilling.

Skolens vikarbudget er reduceret betragteligt. For at undgå 'huller' i undervisningen og usikkerhed blandt eleverne og for at fastholde den linje, teamet har lagt i forhold til klasseledelse, er der indført en ordning, hvor lærerne i klassernes teams dækker for hinanden fra anden til niende dag i tilfælde af en lærers fravær. Man anvender vikar første dag, men søger så vidt muligt at undgå at anvende vikarer derefter. En lærer siger: "Man ved jo godt, at når man skal ind og rydde op efter vikarerne, så er det bare øv! Teamarbejdet bliver brudt af vikarerne. De viser film, de giver fri – det er ødelæggende". De timer, der spares, bruges på fx 3-lærertimer eller på kurser.

Der var under 300 elever på skolen, da den nye leder kom. Den gang gik 30 pct. af distriktets børn i skolen. I dag er der over 500 elever, svarende til næsten alle børn i skoledistriktet. I dag er det kun de elever, der har helt specifikke vanskeligheder, som har svært ved at læse, og ikke de 60 pct. der var udgangspunktet.

Referencer

Brophy, J. (1982): Successful teaching strategies for the inner-city child. *The Phi Delta Kappan*, 63(8), 527-530.

DCUM (2012): *Elevers syn på undervisningsmiljøet i grundskolen*. Termometertal for skoleåret 2010-2011. Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Doyle, W. (2006): Ecological approaches to classroom management. I Evertson, C. & Weinstein, C. (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (97-125). New York & London: Routledge.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hughes, J., Cavell, T. & Willson, V. (2001): Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.

Jensen, H. (2006): Respektfulde relationer. I: Egelund, N., Jensen, H. og Sigsgaard, E., *Uro og disciplin i skolen*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 31-57.

Molbæk, M. & Tetler, S. (2011): *Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering*. Downloaded 5. marts 2014 via dette link: [http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molb%C3%A6k%20\(VIA%20UC\)%20og%20Susan%20Tetler%20\(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf](http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molb%C3%A6k%20(VIA%20UC)%20og%20Susan%20Tetler%20(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf)

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Osterman, K. F. (2000): Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

Pianta, R. C. (2006): Classroom Management and Relationships between Children and Teachers. I Evertson, C. M. & Weinstein, C., *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York & London: Routledge.

Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H. & Laursen, P. F. (2010): *Læreren som leder: Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.

Stensmo, C. & Harder, J. (2009): *Lederstil i klasseværelset: Innovation og professionalitet*. Frederikshavn: Dafolo.

White, K. J. & Kistner, J. (1992): The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933-940.

Læs mere

Om klasseledelse

Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.

Plauborg, H. (2014): *Klasseledelse via intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet – eksempler fra et casestudie*. I Krejsler, J. & Moos, L. (red.): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H. & Laursen, P. F. (2010): *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag

Plauborg, H. & D. M. Søndergaard (2014): *Klasseledelse*. I Hansen S.L. & H. Schneider (red.), *Elevens læring og udvikling*. København: Gyldendal.

Weinstein, R. S. (2002): *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, MA, London, UK: Harvard University Press.

Om inklusion

Alenkær, R. (red.) (2009): *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund.

Andersen, C. (2012): *Bevar roen – en metodebog til inklusion af børn med ADHD*. Frederikshavn: Dafolo.

Andersen, C. & Melskens, C. L. (2013): *Alle sammen – social inklusion af børn med ADHD i skolens fællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.

Ratner, H. (2013): *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.

Østergaard, A. M. & Kjær, G. (2013): *Inklusionens didaktik*. Frederikshavn: Dafolo.

Om ro

Freiberg, J. & Lapointe, J. M. (2006): *Research-Based Programs for Preventing and Solving Discipline Problems*. I Evertson, C. & Weinstein, C.: *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New York & London: Routledge.

Jensen, H. (2006) *Respektfulde relationer*. I Egelund, N., Jensen, H. & Sigsgaard, E.: *Uro og disciplin i skolen*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Lohmann, G. (2008): *Klasseledelse og samarbejde: analyser og handlemuligheder*. København: Gyldendal.





UNDERVISNINGS
MINISTERIET

Ro og klasseledelse i folkeskolen

Anbefalinger fra ekspertgruppe om ro og klasseledelse.

Denne publikation er en kort version af rapporten ”Ro og klasseledelse i folkeskolen” fra ekspertgruppe om ro og klasseledelse, som er nedsat af Undervisningsministeriet i overensstemmelse med Aftale om et fagligt løft af folkeskolen.

Publikationen henvender sig til lærere, pædagoger og skoleledere samt til forældre og de kommunale forvaltninger.

Undervisningsministeriet